

VERSION PRELIMINAR

SECCIÓN: Educación y espacio



Ane
ku
mene

La enseñanza de la geografía a partir de la música vallenata tradicional: una propuesta didáctica

Geography Teaching Through Traditional Vallenata Music:
A Didactic Proposal

Ensinar geografia através da música tradicional vallenata:
uma proposta didática

Jeimy Estefany Baraceta Sánchez *

Ricardo Ruiz Angulo **

Resumen

El artículo, cuyo contenido explora el vínculo entre la música tradicional vallenata y el proceso de enseñanza – aprendizaje de la geografía, presenta un resumen de los resultados obtenidos en un proyecto de investigación adelantado en el 2017 y desarrollado como tesis de pregrado en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Analiza el paisaje geográfico y el proceso de construcción sociocultural de la región norte de Colombia a partir de la historia del vallenato tradicional y el uso de sus canciones como fuente de análisis e información. Se presenta una propuesta didáctica basada en los preceptos de la geografía cultural y el enfoque didáctico de la enseñanza para la comprensión, aplicada durante la experiencia docente con estudiantes del ciclo III de formación en la Institución Educativa Distrital Heladia Mejía de la ciudad de Bogotá.

Palabras clave: espacio geográfico, enfoque musical, enseñanza para la comprensión, geografía cultural.

* Universidad Pedagógica Nacional.

** Universidad Pedagógica Nacional.



Abstract

The article, whose content explores the link between traditional vallenato music and the teaching-learning process of geography, presents a summary of the results obtained in a research project advanced in 2017 and developed as an undergraduate thesis in the Bachelor's degree program in Social Sciences at the Universidad Pedagógica Nacional. It analyzes the geographical landscape and the process of sociocultural construction of the northern region of Colombia from the history of traditional vallenato and the use of its songs as a source of analysis and information. It presents a didactic proposal based on the precepts of cultural geography and the didactic approach of teaching for understanding, applied during the teaching experience with students of cycle III of training in the District Educational Institution Heladia Mejía of the city of Bogotá.

Keywords: geographic space, musical focus, teaching for understanding, cultural geography.

Resumo

O artigo, cujo conteúdo explora a ligação entre a música tradicional vallenato e o processo ensino-aprendizagem da geografia, apresenta um resumo dos resultados obtidos em um projeto de pesquisa avançado em 2017 e desenvolvido como tese de graduação no programa de bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Nacional Pedagógica. Ele analisa a paisagem geográfica e o processo de construção sociocultural da região norte da Colômbia a partir da história do vallenato tradicional e o uso de suas canções como fonte de análise e informação. Apresenta uma proposta didática baseada nos preceitos da geografia cultural e na abordagem didática do ensino para a compreensão, aplicada durante a experiência de ensino com alunos do ciclo III de formação na Instituição Educacional Distrital Heladia Mejia, da cidade de Bogotá.

Palavras-chave: espaço geográfico, abordagem musical, ensino para compreensão, geografia cultural.



Introducción

El presente artículo expone los argumentos, metodología, enfoques y resultados del proyecto investigativo *Entre la música y la geografía* (Baraceta, 2017), elaborado con el objetivo de encontrar alternativas a la enseñanza de la geografía que superen las dificultades del aprendizaje memorístico no comprensivo, el cual imposibilita el reconocimiento cabal del espacio geográfico y debilita el desarrollo de la identidad y pertenencia territorial. Partiendo del interés por el mundo musical y las herramientas que otorga, se analiza el paisaje geográfico y el proceso de construcción sociocultural de la región norte de Colombia a través de la historia del vallenato tradicional y del uso de sus canciones. La propuesta didáctica se basa en los conceptos de la geografía cultural y en el enfoque didáctico de la enseñanza para la comprensión, lo cual resalta el proceso de construcción social, física y cultural del territorio colombiano y genera en el estudiante un sentido de identidad frente a su espacio.

El artículo se divide en cinco secciones. En la primera se expone un breve recorrido de la geografía hasta su encauzamiento hacia lo cultural y su trayectoria por la música como categoría de investigación. El seguimiento de este trayecto surge a partir del rastreo de los antecedentes de la investigación en curso, los cuales coinciden con las actualizaciones en el campo teórico e investigativo de la geografía. En el segundo apartado se presenta lo que se entiende por la zona del Caribe y el vallenato como ritmo musical, la delimitación, el surgimiento y las características más relevantes de su significado en relación con la pluralidad cultural.

Seguido de ello, se encuentra la justificación teórica y práctica de la implementación de la música, específicamente del género vallenato, como factor de gran relevancia para la enseñanza y aprendizaje de la geografía. En cuarto lugar, se presentan los enfoques didácticos más acertados para implementar la música en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la geografía y se describen los aportes más significativos del método de la enseñanza para la comprensión y la investigación acción participativa. Finalmente, se presenta la metodología aplicada a partir de la experiencia llevada a cabo en un espacio educativo formal y se registran cada uno de los resultados obtenidos, junto con un resumen de las unidades

didácticas diseñadas para cumplir con el objeto de la investigación base.

El artículo cierra con unas consideraciones finales en relación con lo aprendido durante la investigación. Se destacan diferentes percepciones que resaltaron con la implementación del método de enseñanza y se retoman algunos comentarios generales que engloban y materializan las ideas centrales de esta propuesta pedagógica.

Hacia la geografía cultural y su enfoque musical

Una de las premisas que surgieron del rastreo de los antecedentes de la investigación en Colombia y Latinoamérica fue la importancia del arte como recurso didáctico para la enseñanza de saberes, lo cual se ha materializado en propuestas y recursos investigativos de gran alcance y progreso. La temporalidad en la que se sitúan los documentos hallados corresponde al periodo entre 1996 y 2015, lo que coincide con la aparición de las nuevas teorías y enfoques investigativos de la geografía para el siglo XX. Estos nuevos enfoques demarcan el camino que tuvo la geografía después de la era del positivismo, su resurgir en medio de la Revolución industrial del siglo XVIII y el periodo del Iluminismo en Francia. Las transformaciones en el espacio y en el mundo de las ideas dieron paso al surgimiento de la geografía moderna promovida por los preceptos estipulados en los trabajos de Humboldt y Ritter (Silveira, 2006).

Con estos nuevos avances y la aparición de teorías que ahondan en los conceptos de región, paisaje y territorio, emerge la geografía cultural con fuerza y visibilidad dentro del debate sobre la posibilidad de un conocimiento natural de la historia, en la propuesta hegeliana del método dialéctico. El siglo XX inicia, entonces, en medio de discusiones lideradas por geógrafos y pensadores de distintos países, influyentes y de gran reconocimiento en el orbe académico (Carl Ortwin Sauer, Philippe Pinchemel, George Francis Carter, entre otros), los cuales deliberaron acerca de la finalidad de la geografía y de la postura irremediable de entender la distinción de la superficie de la Tierra en áreas específicas, de acuerdo con la lectura particular que le otorga cada cultura: “el resultado material de las diversas formas de alimentación y de religión, de los instrumentos agrícolas, de las creencias que



influyen los comportamientos, de las decisiones de localización de la morada, de las prácticas de trabajo y de las relaciones sociales y culturales” (Silveira, 2006, p. 13).

En medio de esta corriente de pensamiento donde el concepto de cultura tendrá un peso relevante en la lectura, transformación y construcción del paisaje, se instaura la geografía cultural como una rama de la geografía humana cuyo enfoque está asociado al estudio de las diferentes formas en que la sociedad se relaciona con su entorno y representa sus expresiones culturales en y para el espacio geográfico. Más adelante, sobre la base ya instaurada de este enfoque, comienzan a surgir, para los años treinta del siglo pasado, científicos sociales interesados por las consideraciones del sonido como objetos asignables o como indicadores para definir las regiones climáticas y las áreas culturales, mientras que otros rescatan la eficacia educativa de la música para la enseñanza de la geografía (Guiu, 2007). Sin embargo, no es sino hasta la década del setenta cuando los geógrafos humanistas deciden acercarse al sonido como una experiencia y a la música como texto o fuente histórica, por lo que se multiplica la investigación transdisciplinaria sobre el paisaje y el sonido en el mundo.

Dentro de estas ideas, algunos propusieron una regionalización de los objetos musicales, el despliegue de prácticas para la construcción de la identidad, un sentido de pertenencia y el fortalecimiento de la imaginación, todos resaltando el papel de la música en la promoción y estructuración de los territorios. Es en este momento en el que la geografía cultural involucra a nuevas áreas de investigación, formando un campo abierto a disposición de todas las tendencias actuales de la geografía: “no solo el estudio de los modos de producción, difusión y apropiación de la música, sino también las formas de prácticas, funciones e imaginarios son todas las entradas para su posterior análisis” (Guiu, 2007, p. 2).

En el campo de las ciencias sociales, en el contexto nacional, existe una mirada que permite la investigación de *borde*, también llamada investigación desde el margen o liminal como la enuncia el profesor Alfonso Torres (2004). De igual forma, el maestro Guillermo Abadía Morales (1995) aportó a la construcción orgánica, clara e identitaria de nuestra cultura. Sus numerosas ediciones del *ABC del Folklore Colombiano* dan prueba de ello, uno de los mejores textos etnográficos que se han escrito en el continente americano que invita a estudiar las diversas regiones del país desde sus múltiples

lecturas e imaginarios: el coplerío, los refranes, las leyendas, los mitos, las comidas, las bebidas, las artesanías y la medicina popular. Para los fines de esta investigación, es importante tenerlo en cuenta ya que la música facilita una aproximación histórica y geográfica esencial.

El Caribe y el vallenato

La cultura y folclore del Caribe dependen de los instrumentos más representativos de la música tradicional colombiana puesto que son ellos los que formaron el estilo de la cumbia clásica y el vallenato. En estos casos resulta sencillo reconocer el parentesco de los sonidos con el resto de la música caribeña, esto debido a los orígenes comunes y préstamos culturales que se han llevado a cabo a través de la movilización de gentes a lo largo de la historia. Este intercambio cultural, tanto regional como trasatlántico a razón del comercio y del intenso tráfico marítimo que ha existido en la zona desde las épocas de la colonia (González, 2020), ha influido fuertemente dentro de la composición cultural del Caribe y en especial en la configuración del género vallenato.

La pluralidad que se desprende de ese constante intercambio cultural desde otros continentes se incorpora en la cotidianidad de las personas del litoral por medio del río Magdalena y la costa del mar Caribe. Sus raíces, mitos, leyendas, tradiciones, imaginarios y en general sus construcciones sociales y culturales, han girado en torno al agua y a las relaciones que allí se configuran. La circunstancia histórica, la geografía, las migraciones y otras variables son las que dan paso a las condiciones para que germine la música tradicional del Caribe, que tiempo después se conoce como vallenato y se convierte en uno de los íconos más representativos de la nacionalidad colombiana.

A partir de estas circunstancias es evidente que no podía existir una región más propicia para este nacimiento musical que las provincias de Valledupar y Padilla, como se le llamó inicialmente a una parte del territorio del Caribe en Colombia. Aquí se abrazó al vallenato en toda su extensión, desde el sur de la Sierra Nevada de Santa Marta, pasando por Ciénaga, la alta Guajira y por supuesto por las riberas de los ríos Magdalena, Cesar y Ariguaní, además de todos los territorios y espacios geográficos mencionados por infinidad de cantores y trovadores vallenatos que prevalecen en la memoria



viva de este género que marcó un estilo no solo musical sino también narrativo.

Varios factores culturales contribuyeron también a la expansión del género a otras partes del país: las denominadas parrandas, consideradas ocasiones sociales para cantar, escuchar vallenatos e historias; las olas migratorias causadas por el auge de la zona bananera donde llegaban trabajadores de lugares muy lejanos; el florecimiento del cultivo algodónero y, en menor grado, la influencia de las élites locales que migraban al centro del país, todos llevando consigo la música y las tradiciones de la Provincia, zona que durante siglos reunió y mezcló a las tres familias que configuraron el modo de ser, la cultura y la música de la región: los indios (particularmente los Chimilas), los españoles, los negros cimarrones y los negros esclavos.

Por lo tanto, la Provincia se convirtió en una isla cultural, un valle, un centro de producción agrícola y ganadero en medio de montañas y sabanas. La música folclórica nació y se desarrolló principalmente en el ambiente campesino; en sus primeras épocas se conocía con el nombre de música provinciana, hoy la llaman vallenata (Díazgranados, 2005). Etimológicamente el término vallenato significa nacido en un valle, aunque, como se logró evidenciar, su origen no fue estático o perteneciente a un solo lugar, sino que creció y se desarrolló en distintos lugares a la vez, con múltiples influencias culturales, geográficas e históricas que condujeron a lo que hoy conocemos como un fenómeno musical de gran importancia para la configuración de la identidad nacional.

La música dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la geografía

Como elemento de identidad regional y nacional, la música vallenata tradicional, por su carácter popular, contiene dentro de sus composiciones una serie de temáticas que guardan gran fidelidad a la descripción neta del paisaje, de los acontecimientos o experiencias personales. Con frecuencia, las canciones aluden a los medios de producción y distribución, como en el caso del contrabando incipiente y la caña de azúcar, a los vehículos o medios de transporte, o a los temas campesinos como la agricultura, el paisaje campesino o lo

que se denominó *folclor rural*. De igual forma, elementos y sentimientos como la nostalgia o la capacidad evocadora del ayer, el amor, la vida, la muerte y la naturaleza, principales musas de inspiración de los grandes compositores que construyeron versos alusivos al verano, las montañas, lluvias o crecientes, sorprenden al oyente en todas sus dimensiones. En pocas palabras, el aficionado a la música vallenata, por medio de los autores, logra construir un vínculo socioafectivo con el territorio: “el aficionado a la música vallenata acaba por conocer de memoria los nombres de los pueblos, ríos, montes y haciendas de la región” (Tafur y Samper, 1998, p. 10), además de sus historias, su cultura y su gente.

La música vallenata costumbrista se destaca por ser una tendencia artística y literaria que elige las costumbres típicas de un lugar o de un grupo social como tema principal de una obra, principalmente gracias a aquellos compositores de espíritu romántico que, sentados en sus hamacas durante horas, describían en un trozo de papel todo lo que observaban del paisaje convirtiéndolo en grandes poemas y versos. Esto es precisamente lo que explica la vasta gama de contenido en cuanto a la descripción subjetiva o personal de los paisajes, lugares, referencias y tradiciones del territorio.

Así, es natural que en un ambiente tan fecundo y mágico surgieran canciones con amplia sonoridad rítmica, emotiva y profundo conocimiento del territorio y del paisaje al que aludían. Son notables las composiciones de maestros como Leandro Díaz, Chico Bolaños, Alejo Durán, Luis Enrique Martínez y Emiliano Zuleta Baquero, entre otros, que hacían gala de gran fluidez verbal para expresar, a partir de sus creaciones, todo lo que vivían y sentían. Quedarán en la memoria musical del Valle de Upar y de toda Colombia canciones como *Matilde Lina*, *Catalina Daza*, *El mejoral*, *Alicia adorada*, *¿No te da dolor?*, *El mago del Copey* y *La gota fría*.

Ahora bien, la relación entre la geografía y la música produce cierto desconcierto en el espacio académico e intelectual de la ciencia. Las principales razones que discrepan de dicha aproximación conciernen, en primera instancia, al énfasis en la disciplina geográfica, a los conflictos que traería consigo la aplicación metodológica y a la imagen poco seria que tiene la música para ciertos investigadores (Canova, 2015). Este tipo de opiniones de académicos y geógrafos las contrarresta Claire Guiu (2007) al exponer que no solo existe un vínculo entre la geografía y la música, sino que la posibilidad de esta relación varía entre miles de alternativas:



La multiplicidad de las relaciones entre la música y la geografía requiere en primer lugar por el geógrafo, un análisis cualitativo y la escucha de su entorno sonoro. Este hecho pone de manifiesto la importancia del sonido en el proceso demarcado, la percepción y la apropiación del espacio (Guiu, 2007, p. 2).

El artículo escrito por Guiu (2007) afirma que los debates surgieron en Francia alrededor de los años treinta, cuando otros científicos sociales y los geógrafos se interesaron por el sonido como criterio para definir regiones climáticas y áreas culturales de diferentes pueblos, a la vez que se preocuparon por la eficacia educativa de la música para la enseñanza de la geografía. Sin embargo, no fue sino hasta la década del setenta que esta idea cobró fuerza cuando los argumentos de Jean-Pascal Vauchey y Jacques Lévy se expandieron en América del Norte. Con ello se exploraron los orígenes, la distribución, las tendencias y las recepciones de los géneros musicales, diseñando numerosos mapas que espacializaron a los productores, a la migración de los estilos o influencias musicales de los autores, a la ubicación de las salas de espectáculos y a los orígenes de los repertorios musicales.

Es significativa la experiencia que tienen los geógrafos mencionados para aportar unas categorías emergentes y para leer el espacio geográfico desde las dimensiones de la música y todos sus elementos: el ritmo, la melodía y la armonía. Estas miradas y apropiaciones ratifican la necesidad y posibilidad de pensar en la música como un nuevo elemento y campo para los geógrafos, así como lo mencionó Romagnan (2000) al destacar el enfoque musical y su importante papel en el desarrollo territorial, basándose en el análisis geográfico de las actividades musicales o utilizando un concepto emergente denominado la “geografización de la música”.

También en su artículo sobre la música como objeto geográfico, Canova (2015) elabora una caracterización de Vauchey y Lévy al reconocer su importancia e influencia dentro de este campo. Se constata que Vauchey fue seguidor de una geografía radical y que sus ideas marcaron un sendero de lucha contra la uniformización del paisaje sonoro, apostando por una diversificación cualitativa de las ondas de radio. También se afirma que los geógrafos humanistas se acercaron al sonido como una experiencia y a la música como un texto, ello con el objetivo de multiplicar la investigación transdisciplinaria en el paisaje y el sonido (Canova, 2015).

Por su parte, Lévy, precursor de la geografía musical en Europa, basó su tesis en un estudio sobre Viena al revivir los postulados acerca de la geografía de los lugares y al mostrar, junto con ellos, la espacialidad de la música y su vínculo con la identidad histórica y humana. Con esta idea y los argumentos que le prosiguieron, Lévy se convirtió en uno de los personajes más emblemáticos dentro de la materia y asentó las bases de la introducción de la música en la geografía francesa (Canova, 2015). Por el mismo tiempo, Michel Foucher, Montés, Lamantia y Roberto, citados igualmente por Canova (2015), dieron paso a una obra colectiva titulada *¿Hacia una nueva geografía cultural?*, por medio de la cual se defendió una geografía de los lugares que estudiaba la realidad y el mito y, a su vez, asimilaba la relación entre el enfoque cuantitativo y el análisis espacial con el enfoque representacional y geopolítico.

En el año 2002 apareció una serie de artículos en la revista *L'Espace Géographique* en los que se afirmaba que el espacio está interpretado de manera similar por los músicos y por los geógrafos contemporáneos, esto sustentado en investigaciones donde, por ejemplo, se estudiaban las presentaciones simbólicas del espacio en una geografía de la ópera en Francia. Guiu (2007), por su parte, explica que la música es una construcción social que se halla intrínsecamente asociada a un territorio, por lo tanto el geógrafo puede realizar una serie de categorizaciones de los géneros musicales comerciales, políticos y sociales (la música urbana, regional, tradicional, etcétera). La unión entre la música y la identidad de los territorios influye en gran medida en la formación de los estereotipos territoriales, al igual que desempeña un papel protagónico en el desarrollo del imaginario territorial, las representaciones sociales y la formación de sentimientos de pertenencia (Guiu, 2007).

Esta autora encuentra en los temas musicales instrumentos de reconocimiento que juegan en la individualidad y que desdibujan las líneas entre la realidad y sus actuaciones, ello al construir los imaginarios de “aquí”, de “otros lugares” y de diferentes entidades territoriales. En otras palabras, el encuentro entre la música y la geografía es expresado literalmente como la base de la identidad, apropiación o sentido de pertenencia de una población sobre un territorio. Esta afirmación se sustenta en que las puestas en escena de una identidad regional suelen estar acompañadas de grupos musicales llamados tradicionales y, por lo tanto, socialmente



aceptados como la representación de la autenticidad y la identidad de un territorio.

No es mera coincidencia que en países como Cuba, México y Puerto Rico se evidencie lo que plantea Guiu (2007): una realidad donde los compositores no solamente hacen una descripción única, poética y metafórica del paisaje y sus ciudadanos, sino donde relacionan la geografía y la música de forma excepcional. Entre ellos se encuentran Miguel Matamoros, con temas icónicos como *Son de la loma*, *Si vas al cobre* y *El que siembra su maíz*; Agustín Lara con *Farolito*, *Oración Caribe* y *Veracruz*; y Rafael Hernández con *Lamento borincano*, *El cumbanchero* y *Vuelvo a mi borinquen*. También destaca el gran musicólogo colombiano Guillermo Abadía Morales, quien desde sus estudios etnográficos tomó la categoría de análisis espacial más allá de la simple mirada de una región, de un paisaje, de un medio, de un territorio o de un lugar, e insistió en la comprensión de un espacio geográfico desde todos los imaginarios y prácticas posibles de las comunidades que intervienen. Todos ellos valoran la posibilidad de utilizar la música para comprender y analizar los sentimientos de pertenencia, de imaginario territorial y de representación social de cualquier territorio.

Estos trabajos, entre otros más, publicados y discutidos en las últimas dos décadas del siglo XX, demarcaron lo que se denominó como el “giro cultural” de la geografía, además de participar en el desarrollo de nuevos enfoques para la música, las técnicas de investigación, los conceptos utilizados y el avance de una temática que aún merece ser ahondada y que demuestra sus inicios con fuertes bases. Cada estudio expuesto anteriormente contiene diferentes argumentos que vale la pena resaltar y que, así mismo, alimentan continuamente la inclusión definitiva de la música en la geografía: “Todos los ámbitos de la geografía humana pueden ahora ser incluidos en los análisis geo- musicales. Muy probablemente, esta dinámica se potenciará en los años venideros” (Canova, 2015).

Enfoque didáctico y enfoque investigativo

El enfoque didáctico, designado para el desarrollo del proyecto en el aula, se basó en la estructura y la metodología que propone el marco de la enseñanza para la comprensión (EpC). La EpC dota a los estudiantes de herramientas para facilitar la comprensión de contenidos y la configuración de nuevas formas de reflexión, entendiendo la comprensión como el proceso durante el cual el individuo puede pensar y actuar flexiblemente con su conocimiento, es decir, ir más allá de una acción memorística y rutinaria no reflexiva.

Dentro del marco de la enseñanza para la comprensión, desarrollado en una investigación titulada el *Proyecto Cero* a comienzos de los años noventa, se enlaza lo que David Perkins (1995) denominó como los cuatro elementos de planeación e instrucción: ¿qué debemos enseñar?, ¿qué vale la pena comprender?, ¿cómo debemos enseñar para comprender? y ¿cómo desarrollar una comprensión más profunda? Para cada una de estas preguntas centrales acerca de la enseñanza existe un elemento en la EpC que permite su análisis: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración continua (De Zubiría, 2004).

Basta analizar la estructura del enfoque didáctico para percibir que el enfoque investigativo debe estar intrínsecamente ligado a sus objetivos, por lo que se propuso la sistematización de experiencias y la investigación acción pedagógica (IAPE) como horizonte metodológico. La investigación acción pedagógica es una propuesta metodológica cuya herramienta fundamental es la sistematización. Se le define como una propuesta de investigación caracterizada por ser participativa y alternativa, además de ofrecer elementos para estudiar el pensamiento crítico en toda su complejidad, lo cual se adaptó esencialmente a lo requerido por la investigación y al tipo de escenario en el que se implementó.

La IAPE es una alternativa de intervención para el mejoramiento de la práctica docente. En Colombia, ha sido trabajada principalmente por Bernardo Restrepo (2004), entre otros representantes, quien ha incursionado en la transformación del maestro como investigador y procurado el continuo aprendizaje de los docentes. Como sugiere Restrepo (2004), esta metodología cubre cuatro ejes temáticos: la reflexión sobre un área problemática, la planeación, la



ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática y la evaluación de resultados para emprender un nuevo ciclo.

Para desarrollar esta metodología es indispensable sistematizar las experiencias como forma de investigación cualitativa, la cual se fundamenta en el seguimiento de los hechos, cambios y perspectivas antes, durante y después de la investigación, reflexionando acerca de la experiencia docente. El maestro Ricardo Ruiz (2015) desarrolla el proceso de sistematización a partir de tres fases que son un referente a la hora de la práctica: la primera se basa en el estudio y construcción teórica del pensamiento crítico; la segunda contiene la planificación en la que se expresan las actividades, talleres y dinámicas que se elaboraron a partir de la relación de los contenidos con el pensamiento crítico por parte de los estudiantes; finalmente, la de acción-observación se vincula con el análisis y con la recolección de datos para reconocer falencias y virtudes en el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Metodología aplicada: experiencia educativa

Pertinentes son las palabras de Gabriel García Márquez al decir que su obra *Cien años de soledad* es un vallenato de 400 páginas, debido a que en una canción de vallenato se puede fácilmente contar toda una novela, una historia con inicio, nudo y desenlace. Por esta razón, para desarrollar y aplicar la propuesta educativa se eligieron varios compositores con sus respectivas canciones popularizadas durante la década de los cincuenta hasta los setenta. Entre algunos de los temas y compositores escogidos se encuentran: *Almirante Padilla* y *El testamento* de Rafael Escalona, *El verano* de Alejandro Durán, *Compae Chipuco* de Chema Gómez, *Lirio rojo* de Calixto Ochoa, *El cantor de Fonseca* de Carlos Huertas, *Las aguas del Manzanares* de Juan Polo Valencia, *La hamaca grande* de Adolfo Pacheco, *Amor sensible* de Freddy Molina y *Las bananeras* de Santander Durán Escalona.

A partir de las canciones mencionadas, se enunciaron los lugares, ciudades y temáticas que inicialmente se propusieron como tópicos generadores para abordar en el aula:

Tabla 1. Tópicos generadores.

Cesar, la Guajira y Magdalena con los municipios de Chimichagua, Valledupar, el corregimiento del Patillal y el arroyo de La Malena.
La Guajira con los municipios de Dibulla, Uribia, pueblo de Puerto López, Barrancas, pueblo de San Pedro, Fonseca y Lagunitas (Lagunita de la Sierra).
Magdalena con los municipios de Fundación y la Concordia. En Santa Marta, el Puente Mamatoco y el corregimiento de Bonda.
Bolívar con San Jacinto y Montes de María.
La Sierra Nevada de Santa Marta, el Cerro San Antonio, los ríos Cesar, Manzanares, Guatapuri, Magdalena y mar Caribe.
La leyenda de la Malena, Francisco el hombre, la división política de Colombia, las estaciones, el contrabando, las inundaciones, la masacre de las bananeras, el medio ambiente y la ciudad.

Fuente: elaboración propia.

Durante la primera etapa de observación, se caracterizó a los sujetos por medio de una encuesta con el objetivo de conocer y acercarse a la comunidad estudiantil con la cual se desarrolló la investigación (nivel educativo, edades, lugar de nacimiento, carga cultural, gustos e intereses individuales, entre otros); posteriormente, se analizaron pedagógicamente las respuestas de los estudiantes. Este análisis brindó las bases necesarias para iniciar las actividades, seleccionar la modalidad de investigación y las propuestas didácticas que se emplearon durante la práctica pedagógica. El estudio de encuesta estuvo dirigido al ciclo III de formación, conformado por dos grupos de 63 estudiantes de la jornada mañana del Colegio Heladia Mejía I.E.D., durante los espacios académicos de Ciencias Sociales y Música.

La recopilación de datos se realizó por medio de una hoja de cálculo en Excel, donde se trasladaron las respuestas y la información previamente registrada a mano por los estudiantes. De las respuestas se elaboraron gráficas para facilitar la lectura y análisis, las cuales pueden ser consultadas en el informe final de la tesis alojado en el repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. A partir de esto, se sistematizó la experiencia por medio del diseño de tres planes de aula, elaborados desde cada uno de los objetivos específicos o tópicos generadores planteados para el proyecto. Los planes de aula dividen la práctica en tres grandes etapas que contienen los propósitos específicos, las metas de comprensión, los hilos conductores a modo de preguntas problematizadoras y la evaluación general de los planeamientos.



El objetivo del primer plan de aula fue reconocer y analizar el contexto propio y el del otro, así como las nociones previas sobre la geografía. En esta etapa se realizaron actividades de reconocimiento del grupo en el que se analizaron los referentes geográficos previos de los estudiantes y se buscó fortalecer sus relaciones interpersonales por medio del trabajo en equipo y la solución de conflictos.

El segundo plan de aula se trabajó sobre la expresión oral y escrita por medio de actividades artísticas relacionadas con la música vallenata, para comprender el paisaje colombiano y algunos conceptos básicos de geografía y su relación con la historia. Esta segunda etapa correspondió a la implementación de diferentes canciones de la música vallenata vinculadas con el territorio del Caribe, su cultura, municipios, ubicaciones espaciales y referentes geográficos, buscando esclarecer su diversidad, riqueza natural e importancia espacial. Durante la práctica pedagógica, inmersa en esta intervención en el aula, se realizaron ejercicios de expresión oral, corporal e improvisación que potenciaron las competencias comunicativas de los estudiantes.

En esta segunda etapa se organizó un espacio para reconocer las dinámicas históricas del asentamiento durante la conquista de los españoles en el territorio colombiano, más específicamente en la zona caribeña, del suceso de la masacre de las bananeras y del vínculo entre el medio ambiente y los pueblos. Al tomar como temática general la geopolítica y el conflicto, se trataron los términos de frontera y dinámica del mercado, tomando como punto de partida el fenómeno del contrabando en Colombia por medio del caso del *Almirante Padilla* de Rafael Escalona. Se eligieron estos temas a partir de la conexión y continuidad con el currículo aplicado para los grados en donde se desarrolló la investigación.

Finalmente, el último plan de aula tuvo como propósito general construir los conceptos de ciudad y cultura como términos interrelacionados en la cotidianidad. En esta última etapa los estudiantes conocieron diferentes ciudades a partir de la música, reconocieron la idea que los temas musicales guardan sobre ciudad, comprendieron la diversidad cultural que esta posee, trataron el tema de crecimiento urbano y los impactos del hombre sobre el medio ambiente.

Estas planeaciones posibilitaron sistematizar la experiencia y crear un agente mediador entre las actividades y el docente que las quiere ejercer. De igual forma, a partir de ellas surgió la unidad didáctica general que engloba la totalidad del

trabajo propuesto, junto con ideas genéricas para facilitar su adecuación al estándar curricular. Así, en el desarrollo de las actividades se construyó una estructura organizativa de la clase que facilitó todo el proceso de reflexión: inicialmente, antes de abordar una canción, se introdujo la temática y se explicó el asunto central; en un segundo momento, se presentó la canción como texto escrito para luego escuchar con detenimiento la melodía. Se analizó la canción por medio de una representación escrita, artística y oral y se describió la problemática, su historia y características singulares. A partir de este análisis se ubicaron las canciones en un espacio, un tiempo y un lugar geográfico, usando mapas y fotografías, para luego profundizar en el territorio o la problemática central de acuerdo con las categorías o metas de comprensión seleccionadas. Toda esta información se trasladó a una discusión en la que se recopilaban las ideas, los análisis y las conclusiones de los estudiantes por medio de una serie de preguntas problematizadoras.

Por consiguiente, al seguir la misma línea del enfoque didáctico esta unidad general posee una estructura de cuatro niveles: en el primero se ubican los aprendizajes esenciales y se expresa el objetivo general del proyecto. En el segundo nivel se encuentran los tópicos generadores del ciclo, es decir, las metas de comprensión para cada planeamiento de aula o semestre en el que se implementa el proyecto. Estos tópicos generadores se configuran en el orden de los objetivos planteados inicialmente. Para un tercer nivel, se establece la unión entre el propósito general del proyecto y el propósito del área de Ciencias Sociales en relación con los grados sexto y séptimo. En este se dan a conocer las metas de comprensión, los contenidos que hacen parte de las actividades realizadas y el aporte para la vida de los estudiantes, lo que indica el fin último del proyecto. Finalmente, se desarrolla un cuarto nivel en el que se incluyen los componentes espacial, temporal y ético-político del proyecto, los dominios conceptuales, los desempeños de comprensión del periodo y las estrategias de evaluación para cada uno. La construcción de esta última unidad es tan solo una lectura general de los planes de aula anteriormente descritos y la materialización de la experiencia docente.



Consideraciones finales

Propuestas y experiencias como la presentada en este artículo aportan elementos que fortalecen el sistema educativo colombiano. Se requiere más de un proceso de investigación para arrojar resultados contundentes dentro de la didáctica como disciplina pedagógica y, más aún, se requiere una constante implementación para corregir posibles falencias. Por tal motivo, esta propuesta diseñada desde los resultados de una experiencia educativa finaliza con un proyecto abierto a nuevas reflexiones, aportes académicos y cambios en su estructura. Al considerarse su versatilidad como una ventaja dentro del campo investigativo, puede aplicarse como estrategia didáctica a cualquier ciclo de la básica secundaria, primaria e incluso superior, adecuando las metas de comprensión y los hilos conductores a los objetivos pertinentes.

Si reconocemos que la geografía es una ciencia que estudia las relaciones existentes entre los hombres que viven en sociedad y el medio ambiente en el que se encuentran, esta investigación brindó la posibilidad de conocer a los estudiantes que participaron, los fenómenos de localización, espacialidad y espacio geográfico de forma diferente. Es un proyecto que si bien utilizó el recurso de la música vallenata como medio alternativo para la enseñanza de la geografía, no obstaculiza ni niega la posibilidad de aplicar este método a las ciencias sociales o naturales, ni tampoco obliga al docente a hacer uso del vallenato exclusivamente. Una de las ideas o motivaciones centrales del proyecto fue establecer la conexión entre la geografía y la música vallenata, y demuestra la posibilidad de trabajar con otros géneros musicales en otro tipo de contextos. Así, son bienvenidas otras músicas, géneros, melodías y polifonías, donde incluso los jóvenes se sientan mejor identificados y puedan participar abiertamente de la propuesta.

Uno de los motivos por el que se aconseja utilizar la música o cierto tipo de canciones como texto en el aula, más allá de la motivación de los estudiantes y de la necesidad de actualizarnos cada vez más en los métodos didácticos, es el hecho de trabajar con material real, de procedencia local, autóctona y no del exterior. Al momento de poner en práctica el proyecto, se evidenció que en la mayoría de los estudiantes existe una imagen generalizada y descontextualizada de la región Caribe y de otras zonas pertenecientes al territorio colombiano. Por lo tanto, explicar nuestra geografía a partir de las vivencias del que habita un territorio, lo percibe y, de manera

poética, lo expresa en sus canciones, es una forma bastante elocuente de mediar entre la comprensión, la realidad y el aprendizaje en el aula.

El vallenato, por ser un género musical que nace en una región específica cuya historia es bastante amplia y reúne una cantidad exquisita de cultura, conecta al estudiante con el paisaje caribeño y su geografía y con temáticas como los conflictos sociales, el territorio, la frontera, el medio ambiente, el uso del suelo y los derechos humanos. En el desarrollo de las actividades, antes de escuchar una canción fue conveniente iniciar con una introducción a la temática, tal y como sucedió con la canción *Las bananeras* de Santander Durán. En este caso, la clase inició con la explicación de la posición de la Tierra en relación con el sol, su incidencia en el clima y las estaciones, para con ello comprender por qué en Colombia y en otros países ubicados en la zona intertropical crece el cultivo del plátano. En seguida, cuando los estudiantes entraron en contexto, se dio paso a la escucha de la canción, su historia y lectura.

Formalmente, la letra de las canciones se utilizó como texto escrito para fortalecer la habilidad de comprensión lectora y análisis de textos. Los estudiantes jugaron con los pronombres, las palabras desconocidas, la elaboración de cuentos, relatos e historias. La idea de representar la canción luego de leerla, resaltar las palabras desconocidas, ubicar los lugares que se mencionan en el mapa e intentar contar la historia de la canción, fue la estrategia más favorable para alcanzar los objetivos del proyecto. Luego de ubicar las canciones en un espacio, un tiempo y un lugar geográfico, se ahondó en el territorio y en la problemática central. Por medio de preguntas problematizadoras, se avanzó en la discusión, la recopilación de ideas, los análisis y las conclusiones. A partir de la temática y los resultados evidenciados, se decidió emprender un trabajo investigativo y una revisión de material audiovisual por parte de los estudiantes.

De esta forma, los resultados de la experiencia realizada con los estudiantes de la institución Heladia Mejía fueron reconfortantes. Los planes de aula diseñados por el docente a cargo, la organización de las temáticas de acuerdo con los conocimientos previos del grupo, las actividades extracurriculares de la institución y demás factores influyentes, fueron elementos que obligaron al proyecto y a la investigación a adaptarse al contexto institucional. Se demostró, además de



los resultados en la sistematización, un creciente interés por la geografía y en general por las ciencias sociales en el aula.

Así pues, el vallenato no solo afianza el conocimiento del territorio, sino da vías para comprender el espacio geográfico y ofrece al estudiante elementos éticos y políticos, propios de espacios democráticos, solidarios y netamente emancipadores. Esta experiencia logró abrir la puerta y dar la bienvenida a las nuevas alternativas dentro del ámbito pedagógico, resaltando la importancia de la música como fuente histórica de amplio valor cultural que influye en otros aspectos relevantes para la sociedad, al igual que el arte, el cine, el teatro o la literatura.

Referencias

- Abadía, M. (1995). *ABC del folklore colombiano*. Bogotá: Panamericana.
- Baraceta, J. (2017). *Entre la música y la geografía. Enseñanza de la geografía a partir de la música vallenata tradicional: una propuesta pedagógica como estrategia en la formación de cultura, identidad y ciudadanía* (tesis de pregrado). Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Canova, N. (2015). La música como objeto geográfico. Estado de la cuestión y perspectivas de tratamiento. *Antropología Experimental*, (15), 465-482.
- De Zubiría, M. (Ed.). (2004). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- Diazgranados, I. (2005). *Música y bailes populares de la costa Caribe colombiana. Trayectoria musical*. Colombia: Publicaciones Cienaguas.
- González, H. (17 de abril de 2020). La música vallenata, según Gabriel García Márquez. *Panorama Cultural*. Recuperado de <https://panoramacultural.com.co/musica-y-folclor/2512/la-musica-vallenata-segun-gabriel-garcia-marquez>
- Guiu, C. (16 de noviembre de 2007). Espaces sonores, lieux et territoires musicaux: les géographes à l'écoute. *Cafés Géographiques*. Recuperado de <http://cafe-geo.net/wp-content/uploads/espaces-sonores.pdf>
- Perkins, D. (1995) *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55.
- Romagnan J. (2000). La musique: un nouveau terrain pour les géographes. *Géographie et culture*, (36), 107-126.
- Ruiz, R. (2015). *Sistematización de la cultura artística para fortalecer el pensamiento crítico: la obra de los maestros Débora Arango y Santiago García en contexto*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Silveira, M. (2006). Indagaciones y senderos de la geografía. *Cuadernos de Geografía* (15), 7-19.
- Tafur, P. y Samper, D. (1998). *100 años de vallenato*. Bogotá: Aguilar.
- Torres, A. (2004). Por una investigación desde el margen. En A. Jiménez y A. Torres (Ed.), *La práctica investigativa en Ciencias Sociales* (pp. 63-79). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.